

Storia: dalle disposizioni ministeriali all'operatività

Publicato in Giancarlo Cerini, Carlo Fiorentini, Ermanno testa (a cura di), *Indicazioni per il curriculum: analisi, proposte, percorsi possibili*, Editoriale CIID, Roma ottobre 2007

Una prima lettura

La lettura delle Indicazioni per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo, anche visti in raccordo con gli assi culturali proposti per il biennio della scuola secondaria di secondo grado, offrono finalmente quella prospettiva curricolare di lungo respiro che si attendeva da tempo, affidata non solo a scelte di scansione contenutistica più o meno condivisibili (perché la storia antica alle elementari? quante volte è opportuno riprendere il Novecento? che spazio dare in generale alle ricorrenze?). Una discontinuità senza fratture, anche se forse non i tempi distesi di un curriculum unitario sui dieci anni di obbligo scolastico, risulta, sin da una prima lettura, caratterizzare la prospettiva. La stessa selezione dei contenuti, proposta in termini non prescrittivi e per grandi nuclei tematici storiograficamente significativi, conferisce coerenza e unitarietà a un percorso flessibile e comunque aperto alle scelte del docente e del contesto (per esempio lavorando con gli studi di caso). Il terzo aspetto distintivo della proposta è rappresentato dalle indicazioni sul contributo di senso che lo studio di questa disciplina può avere in rapporto alla costruzione delle competenze di cittadinanza del bambino e del preadolescente, legandolo imprescindibilmente a una valorizzazione dello specifico disciplinare: i contenuti indagati dallo storico e le procedure della ricostruzione sono interrelati con i modi della mediazione didattica in una prospettiva educativa che offre molti spunti alla pratica didattica. Per una conferma delle scelte di progettazione/operativa o per una loro revisione critica.

La Storia viene letta come luogo per eccellenza della complessità, che «richiede la formulazione di un percorso ben articolato, con una progressione di attività e di conoscenze adatta alle diverse fasi dell'apprendimento», in cui i compiti di apprendimento vanno attentamente distribuiti, tenendo d'occhio i due grandi poli individuati in

- primo triennio della primaria: concetti base + aspetti di storia locale + fatti e racconti (lontani nello spazio e nel tempo),
- secondo biennio della primaria e triennio della secondaria: conoscenza sistematica e diacronica della storia generale.

In questa direzione, si possono selezionare dal testo alcune parole chiave su cui riflettere:

passato/presente - la lettura del passato va costantemente riferita al presente per fornire fondamento storico a questioni che sarebbero interamente schiacciate sulla dimensione del presente, ma anche per dare significatività a conoscenze che non fanno immediatamente parte dell'esperienza;

alternanza di scale spaziali - come supporto a una società in via di diventare multietnica e prodotta di culture diverse;

molteplicità dei punti di vista e delle fonti - perché diversa è la natura dei soggetti che «fanno» la storia e un'operazione scientifica di ricostruzione presuppone l'incrocio delle fonti;

operatività e momenti laboratoriali - come garanzia di sperimentazione delle procedure dello storico e metodologia coinvolgente e motivante/attiva;

capacità critiche e strumenti di lettura - come approdo di un curriculum ben strutturato, evitamento di letture distorte e/o strumentali di molte questioni del presente.

Pratica didattica corrente, indicazioni ministeriali e riferimenti teorici

Una breve digressione sulle modalità con cui si opera nei vari segmenti formativi in cui è previsto si articoli l'obbligo scolastico.

Alcuni aspetti sono trasversali e potrebbero essere individuati ne

- la pratica didattica dominante, ancora molto incentrata sulla sequenzialità e la narrazione;
- la strutturazione piuttosto rigida e il linguaggio ricco di implicito della maggior parte dei manuali d'uso;
- la distanza tra il tempo storico e quello proprio dei bambini/ragazzi;
- la limitata concretezza della trattazione dei contenuti storici;
- l'occasionale rapporto con il presente;
- la «rincorsa» dei contenuti;
- la possibilità di sfruttare metodologie e mezzi nuovi (ipertesto, computer) nella didattica della Storia.

Andando più nello specifico, risultano meglio evidenti le differenze tra i vari segmenti formativi che la prospettiva del Ministero vorrebbe superare, se non subito, almeno nel giro di un biennio di sperimentazione. Può essere utile comparare alcune ricorrenze nella pratica didattica e possibilità d'uso degli strumenti a disposizione (leggi: manuali) nei diversi ordini di scuola (escludendo per il momento il biennio della scuola secondaria di secondo grado, anche se sarebbe corretto stabilire delle linee di osservazione e intervento coerenti con i precedenti) con le scelte potenzialmente adatte a tradurre operativamente i suggerimenti del Ministero:

<i>nel manuale in adozione</i>	<i>nella programmazione del docente</i>
<i>di scuola primaria</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - pianto quasi esclusivamente narrativo e sequenziale, non smontabile - intermittenza tematica, prevalenza comunque del taglio politico negli ultimi anni - ordine di trattazione dal passato al presente - scala temporale/spaziale amplissima (primi anni) o breve e circoscritta alla realtà italiana ed europea (ultimi anni) - densità di concettualizzazioni e periodizzazioni implicite - conseguente difficoltà a strutturare un percorso per l'acquisizione degli strumenti e delle competenze specifici; 	<ul style="list-style-type: none"> - impianto modulare, incentrato sulle competenze nel primo ciclo e di tipo tematico nel secondo ciclo (riferimento principale: grandi quadri sociali) - sistematico recupero di motivazioni dal presente - attenzione agli eventi di storia locale e legati all'esperienza diretta - attenzione alla messa a punto dei diversi concetti base - definizione delle competenze specifiche in gioco/da sviluppare - quadro delle relazioni tra le parti del curricolo - largo spazio alle attività di laboratorio;
<i>di scuola secondaria di primo grado</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - difficoltà a distinguere piano della narrazione da quello della descrizione e dell'argomentazione, fortemente mescolati - analoga intermittenza tematica con propensione comunque a evidenziare eventi di tipo politico sugli altri ambiti - riferimenti spazio/temporali variabili e non immediatamente recuperabili - ordine di trattazione degli eventi dal passato al presente - analoga difficoltà a organizzare un lavoro per lo sviluppo delle competenze specifiche per l'apprendimento della Storia, se non passando attraverso una destrutturazione del testo. 	<ul style="list-style-type: none"> - impianto modulare di tipo tematico - integrazione di tematizzazioni di tipo politico e culturale socio/economiche - definizione delle competenze specifiche in gioco/da sviluppare - assunzione di concettualizzazioni portanti come criterio guida del percorso (nomadismo/sedentarismo, rivoluzione industriale, globalizzazione) - ricorrente recupero di motivazione dal presente - uso operatori spazio/temporali diversi in base al contenuto trattato - largo spazio alle attività di laboratorio.

Il problema di fondo, sotteso costantemente anche dalle Indicazioni, della mediazione didattica sulla Storia coincide con la necessità di favorire la comprensione del fenomeno storico e per la Storia si ha comprensione quando, di fronte a un fenomeno storico (narrazione), ci si chiede quale sia il suo significato (rilevanza), perché i soggetti hanno agito in un determinato modo (strutture e relazioni), quali erano i vincoli e le possibilità implicite in quella situazione (contesto), come facciamo a sapere ciò che è necessario conoscere per rispondere a queste domande (procedure e metasistemi): l'intreccio di piani e relazioni fa parte della natura della disciplina e per lo più si tratta di spiegazioni incorporate nella struttura del discorso storico comunicato nella forma tipica dell'argomentazione (Girardet, 1991). Muovendo dalle premesse teoriche di Ausubel sull'apprendimento significativo, Mattozzi (1990) afferma: «Se si desidera che lo studio della storia produca capacità di capire il presente, allora si deve pretendere che l'insegnamento, mentre trasmette il sapere storico, produca anche le competenze per strutturare gli atti di comprensione delle informazioni. Conviene concettualizzare il prodotto dell'insegnamento/apprendimento come cultura storica piuttosto che come sapere, proprio per rimarcare che esso deve essere composto, oltre che da una rete di conoscenze storiografiche, anche dalla disponibilità di operatori cognitivi. (...) La cultura storica non è un sistema concluso di conoscenze, poiché essa è integrabile sia da nuove conoscenze sia dalla riformulazione delle conoscenze già acquisite, come in un reticolo dinamico in cui le conoscenze sono interconnesse grazie all'attività operatoria e in cui proprio la loro interazione fa crescere le competenze operatorie.» Le due posizioni hanno premesse leggermente diverse, ma entrambe suggeriscono sul piano della didattica un'attenzione decisamente spostata sui processi, sulla formazione delle competenze (sapere calato consapevolmente in situazione) e dei concetti, richiedono l'adozione di strategie metacognitive, la continua ridiscussione in contesto di un sapere acquisito e ricorsività poliprospectiva: quindi una dimensione costruttivista, laboratoriale e seminariale (forme: comunità di apprendimento e/o apprendistato cognitivo) orientata alla soluzione di problemi appare la più congeniale.

La traduzione in termini operativi della proposta ministeriale non può prescindere, proprio per la sottolineatura della scientificità della disciplina e la specificità dei processi di apprendimento implicati, dalla adozione di un modello teorico di riferimento. Le indicazioni più produttive si possono ricavare dagli scritti dei citati Girardet e Mattozzi (psicologia dell'apprendimento, didattica e metodologia), a cui si possono aggiungere le riflessioni di Brusa (metodologia e quadri concettuali) e la proposta di Cajani (World History). Particolarmente anticipatrice e utile pare la proposta di Mattozzi per l'individuazione degli operatori cognitivi specifici (temporali, di intreccio, di comunicazione, di classificazione dei fatti), l'approccio metodologico (dal presente, al passato, alla rilettura del presente), lo spazio alla testualità (nelle diverse sue forme) e all'operatività consapevole.

Gli aspetti critici della proposta: osservazioni e suggerimenti

Sulla base dei riferimenti teorici aggiornati o citati e dell'esperienza, si segnalano ancora alcuni nodi critici della proposta: se le linee d'indirizzo risultano chiare alla prima lettura, nel passaggio all'operatività alcuni aspetti richiedono delle integrazioni e aggiustamenti. Esse riguardano essenzialmente:

1. la definizione di competenza (o meglio i traguardi di sviluppo di...) e il rapporto con gli obiettivi di apprendimento.

Per competenza si intende l'utilizzo consapevole di conoscenze in contesti di apprendimento specifici allo scopo di produrre nuova conoscenza o raggiungere un obiettivo dato. Si tratta cioè di una combinazione di conoscenze (sapere), di operatività (saper fare), di consapevolezza delle abilità e delle capacità che entrano in gioco (saper essere). Incentrare il lavoro di insegnamento apprendimento sullo sviluppo delle competenze significa focalizzare l'attenzione sui processi, piuttosto che sul prodotto finale: l'idea di traguardo pare quindi anche accettabile. Meno coerente pare la classificazione (organizzazione delle informazioni, uso dei documenti, strumenti concettuali e conoscenze, produzione) degli obiettivi di apprendimento e poco chiara la loro relazione con la competenza. È preferibile (anche guardando ad un biennio superiore) articolare le competenze in

ambiti differenti, per esempio:

- dello strumentario specifico (lessico, categorie interpretative, procedure fondamentali, uso delle fonti);
- della dimensione critica, in particolare applicata all'uso delle fonti (individuazione dei problemi, formulazione e verifica delle ipotesi);
- della formalizzazione degli apprendimenti della disciplina (rappresentazione in codici differenti, elaborazione testi in forma narrativa/descrittiva/argomentativa); dell'utilizzo e reimpiego degli apprendimenti (concettualizzazione).

2. La graduazione del lavoro sugli operatori specifici e la loro collocazione nei vari segmenti di scuola (con uno sguardo al biennio).

La costruzione e la collocazione degli operatori specifici risulta differente nei vari segmenti di scuola. Per esempio, elaborare quadri di civiltà può considerarsi competenza che rientra nell'ambito del reimpiego degli apprendimenti per la scuola primaria, fa parte dello strumentario specifico che si va consolidando con l'alunno della secondaria di primo grado. Questa classificazione è sostanzialmente corretta e, soprattutto, rafforza il lavoro in verticale, creando opportune e costruttive discontinuità. Analogamente si possono considerare le riflessioni fatte sulla progressione per le competenze relative a

- *termini e concetti*: dal riconoscimento e individuazione di tratti distintivi (scuola primaria), alla definizione (secondaria primo grado) per un'eventuale contestualizzazione nel biennio della secondaria superiore;
- *riordino cronologico*: dalla mescolanza delle operazioni di riconoscimento relazioni/mutamenti (segmento primario) al riordino di processi (segmento secondaria primo grado) alla costruzione di grandi quadri di riferimento temporale (biennio);
- *tematizzazione*: dalla ricerca e dal raggruppamento generici (primaria) alla classificazione (secondaria primo grado) all'interpretazione e traduzione in elaborazioni personali (biennio secondaria);
- *fonti*: dalla classificazione e lettura (primaria) all'utilizzo consapevole (secondaria primo grado) all'applicazione critica delle fasi della ricerca storica (biennio secondaria).

3. Le modalità della verifica e della valutazione.

Su questo punto, che ha comunque rilevanza sia come strumento regolatore della progettazione del docente sia dell'acquisizione di consapevolezza da parte di chi apprende, il testo ministeriale non offre esplicite indicazioni: si possono ricavare dalla descrizione delle abilità previste, ma non tutte. È da sottolineare che in un percorso come quello che si va delineando, invece, la verifica va strutturata con strumenti differenziati in base al tipo di competenza che si intende sviluppare e ne va valorizzata la potenzialità metacognitiva accanto a quella più immediatamente operativa.

L'utilizzo di una matrice di programmazione può consentire di rilevare in modo meno generico i processi, raccordando inoltre contenuti e concetti, materiali, operazioni e verifica.

Bibliografia minima

Mattozzi I., *La cultura storica: un modello di costruzione*, ed. Faenza, Faenza 1990.

AA.VV., *Un curriculum per la storia* (a c. di I. Mattozzi), ed. Cappelli, 1990.

Girardet li., *Storia, geografia e studi sociali nella scuola elementare*, ed. La Nuova Italia, Firenze 1987.

Pontecorvo C. (a c. di), *Concetti e conoscenza*, ed. Loescher, Torino 1985.

AA. VV., *Storia e processi di conoscenza*, ed. Loescher, Torino 1985.

Brusa A., *Guida al manuale di Storia* (per gli insegnanti di scuola media), Editori Riuniti, Roma 1985.

AA. VV., *I giochi di simulazione nella scuola*, ed. Zanichelli, Bologna 1987.